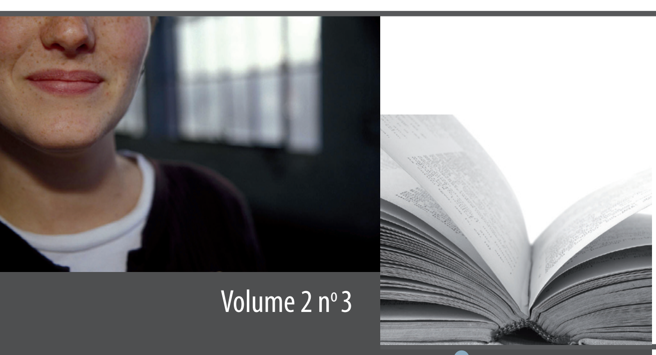
Les CAHIERS de L'AQPF

AQPF

Association québécoise des professeurs de français



Volume 2 nº 3

Sommaire

Ce texte est conforme à la nouvelle orthographe
www.orthographe-recommandee.info

http://www.aqpf.qc.ca

Coordonnatrice :
Godelieve De Koninck,
g.dekoninck@videotron.ca

Conception graphique :
Sylvie Côté

ISSN 1925-9158

Mot de la présidente

Le printemps étudiant

« La parole est un geste, mieux une action »
Loco Locass, *Langage-toi*

La semaine de relâche se termine cette année sur fond de confrontation entre les étudiants et le gouvernement. D'un côté, on brandit le droit à l'éducation dans une société qui valorise le développement humain et le savoir; de l'autre, un argumentaire économique reposant sur une philosophie de l'utilisateur-payeur, comme si les études supérieures étaient un bien de consommation au même titre qu'une voiture ou qu'un téléphone cellulaire. Deux visions s'affrontent et le dialogue de sourds s'éternise.

Je n'ajouterai pas ici ma voix aux leadeurs des associations étudiantes qui s'opposent à cette hausse, mais je soulignerai l'engagement de ces jeunes qui, pour ou contre la hausse, se prononcent depuis quelques semaines déjà dans les journaux, sur les réseaux sociaux, à la télévision ou dans la rue. Je salue leur engagement, leur prise de parole et leur débat. On dit trop souvent de ces jeunes qu'ils sont individualistes, repliés sur eux-mêmes et non intéressés par le bien commun. Nous avons eu la preuve dans les dernières semaines que c'est faux. Je me réjouis d'entendre ces jeunes en entrevue, argumenter avec aplomb et rigueur, défendre leur point de vue avec aisance, et ce, dans une langue bien maitrisée.

Cette mobilisation me ravit et me donne espoir en l'avenir. Je sais désormais que la génération qui sera très bientôt sur le marché du travail sera formée de gens qui réfléchissent, prennent position, argumentent, échangent et discutent. Je sais désormais que les efforts que nous faisons

Nouvelles

Nouvelles

Mot de la présidente (suite)

toutes et tous, chacune et chacun dans nos classes, du préscolaire à l'université, portent ses fruits et que la formation des jeunes qui nous demandent tant d'énergie, de travail et de passion contribue à leur fournir les outils pour raisonner, s'exprimer, débattre. Je sais désormais que ces jeunes ont des principes, des convictions et des idéaux et qu'ils sont capables de sortir dans la rue pour les défendre.

Ce combat est inspirant et devrait nous inciter à agir nous aussi, collectivement, pour sauvegarder ce qui nous tient à cœur : la langue française. Les étudiantes et les étudiants nous donnent une leçon de solidarité et de mobilisation. Ne pourrions-nous pas faire de même pour défendre notre langue qui, un peu plus chaque jour, semble perdre du terrain?...

Suzanne Richard, présidente

Nouvelles des sections

Québec-Est-du-Québec

La section Québec-et-Est-du-Québec investit toutes ses énergies dans la présentation du congrès de l'AQPF de novembre prochain qui se tiendra au Loews Concorde. Nous vous réservons de belles surprises en lien avec notre thème, *Une langue de mots et d'images*. D'ici là, nous organisons le 16 avril un atelier de formation portant sur l'enseignement des stratégies de lecture animé par Érick Falardeau, professeur à l'Université Laval. Nous vous y attendons en grand nombre.

L'équipe de la section Québec-et-Est-du Québec



Montréal-et-Ouest-du-Québec

Depuis le congrès de l'Association en novembre dernier à Shawinigan, les membres de la section Montréal-et-Ouest-du-Québec ont pu assister à deux activités pédagogiques. La première, celle de monsieur Guillaume Robidoux, a été présentée en novembre à Montréal. La seconde, animée par madame Suzanne-G. Chartrand, a été présentée à Montréal et à Saint-Jérôme en février. Pour poursuivre sur cette voie, nous proposons à nos membres une troisième activité pédagogique, en avril prochain, à Montréal et à Longueuil. Voici un compte-rendu des deux premières activités pédagogiques, ainsi qu'une présentation de la prochaine activité.

Tout d'abord, l'activité pédagogique animée par monsieur Robidoux a attiré une vingtaine de participants. Pendant cette présentation, l'animateur a lui-même utilisé l'humour pour accrocher son public. Il a abordé plusieurs thèmes dont les discours humoristiques en classe de français, les interférences comiques dans la langue et l'exploitation des discours humoristiques. Monsieur Robidoux a terminé l'activité pédagogique en présentant diverses idées pour inspirer les enseignants de français et les encourager à intégrer l'humour à leur enseignement.

Ensuite, l'activité pédagogique de madame Suzanne-G. Chartrand a été présentée à Montréal. Une trentaine de participants y ont assisté. Par la suite, madame Chartrand s'est déplacée à Saint-Jérôme où elle a fait sa présentation devant un auditoire constitué d'une vingtaine de participants. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux ont pu assister à cette activité pédagogique en direct de Gatineau, et ce, grâce à la visioconférence. Dans le cadre de cette activité pédagogique, madame Chartrand a permis aux participants d'apprivoiser la *Progression.* Elle a également présenté différents genres textuels au cœur de la classe de français, puis dégagé certaines pistes d'exploitations concernant la chanson engagée en quatrième secondaire et l'article de vulgarisation scientifique en troisième secondaire. Pour les intéressés et ceux qui ont manqué la présentation de madame Chartrand, sachez qu'il vous est possible de consulter le diaporama. En effet, ce dernier est disponible sur le portail pour l'enseignement du français de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/).

Finalement, en avril prochain, le comité de la section Montréal-et-Ouest-du-Québec aura le plaisir de vous offrir, comme activité pédagogique, l'un des ateliers les plus appréciés du congrès de 2010. Cette activité pédagogique sera animée par madame Pierrette Comtois Lauzière, enseignante retraitée. Cette activité est destinée aux enseignants du secondaire, bien que la thématique puisse facilement être transposée à tous les ordres d'enseignement. Afin de permettre au plus grand nombre de personnes d'assister à cette présentation, deux dates sont proposées. La première, le mardi 10 avril 2012, de 18 h à 20 h, à l'Université du Québec à Montréal au Pavillon J.-A.-DeSève (DS), salle DS-R340. La seconde, le mercredi 11 avril, de 18 h à 20 h, à Longueuil, au pavillon de l'Université de Sherbrooke, salle 4605. Pour vous inscrire à l'une ou l'autre de ces activités pédagogiques, il suffit de nous écrire un courriel avec votre nom, vos coordonnées, votre statut (membre, non membre, étudiant ou retraité) et l'endroit où vous désirez assister à la présentation à l'adresse suivante : aqpfmontreal@videotron.ca. Nous vous rappelons que les activités pédagogiques sont gratuites pour les membres et que des frais de 15 $ sont exigés pour les non-membres (5$ pour les non-membres étudiants ou retraités).

Nous espérons vous voir en grand nombre lors de ce prochain atelier présenté par l'équipe de Montréal-et-Ouest-du-Québec de l'Association québécoise des professeurs de français.

Raymond Nolin

Responsable des Cahiers de l'AQPF
section Montréal-et-Ouest-du-Québec

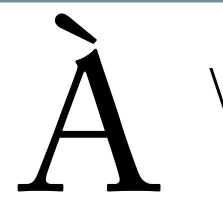
Résumé de l'activité pédagogique de madame Comtois Lauzière :

Quand, une ou deux fois par semaine, pendant dix minutes, on dissocie l'écriture du programme obligatoire et qu'on ne la voit plus comme un moyen de maitriser le code grammatical, elle devient un acte de création libre qui peut s'imposer comme un besoin et un plaisir. L'élève garde son texte qui devient le lieu secret de l'expression de ses sentiments et de ses émotions. Il devient possible de créer un recueil pour chaque niveau à la fin de l'année.



Note

Les participants sont invités à se procurer *Les poèmes du lundi*, aux éditions du CHU Sainte-Justine. Le recueil sera un outil important pour comprendre et appliquer la méthodologie utilisée par l'animatrice de l'atelier. Il est possible de commander le recueil dans la plupart des librairies ou directement aux éditions du CHU au 514-345-4671 ou encore par courriel: www.chu-sainte-justine.org/editions.



Votre tour

Jean-Yves Fréchette*

Twittérature et pédagogie du texte

Investir/envahir les médias sociaux

L'avènement des médias sociaux a créé de nouvelles habitudes de lecture et de nouvelles pratiques d'écriture. Les internautes sont de plus en plus nombreux à produire des contenus, à partager de l'information et à s'y exprimer rapidement en temps réel.

Que ce soit à travers des lieux virtuels permettant de créer une véritable communauté de lecteurs ou avec des logiciels démocratisant l'accès à des ressources informationnelles gratuites (Wikipédia), le Web 2.0 facilite les rapports d'échange et de collaboration. Des canaux Web spécialisés existent pour entretenir un dialogue (Skype) ou pour partager des images et des photos (Flickr), de la vidéo (YouTube) et du texte (Facebook).

La pédagogie devrait pouvoir y trouver son compte… Les élèves y sont déjà, alors, allons-y !

Mais voilà, ce n'est pas si simple. Des voix invitent à la prudence; d'autres condamnent littéralement l'utilisation des médias sociaux en classe : trop libres, ces derniers ne sauraient imposer cette contrainte dirigée propre aux apprentissages. D'autres enfin y voient une panacée d'autant que toutes ces façons de découper le monde à travers soi par l'écriture peuvent se combiner avec l'utilisation d'un tableau blanc interactif (TBI).

En réalité, rien n'est simple en pédagogie. Mais rien n'est si complexe non plus au point qu'il faille stagner encore une ou deux années avant de se faire une opinion sur l'utilisation des médias sociaux (MS) en classe. Encore une fois, suivons Boileau : « Hâtons-nous lentement. »

Prenons acte que les MS existent, qu'ils sont là pour durer et que leur influence ne saurait que grandir. Mais ne soyons pas passifs : envahissons-les afin d'y glisser la juste dose de créativité qu'il faut pour qu'ils deviennent, parmi d'autres, de véritables outils pédagogiques. Ne nous contentons pas de les observer à distance confortable, mais proposons des actions où les élèves pourront socialement créer, partager, construire et grandir.

Pour que cela advienne, il faut soi-même investir, j'allais dire envahir, ces nouveaux médias. Il faut les apprivoiser. Il faut en devenir des experts.

Comment en effet parler du blogue sans être un blogueur ? Comment parler de FaceBook sans d'abord y rencontrer quotidiennement un certain nombre de ses amis ? Comment parler de Twitter dans l'apprentissage sans tweeter soi-même ?

Utiliser Twitter contre Twitter

Permettre aux élèves d'utiliser Twitter dans la classe de français relève d'une stratégie pédagogique audacieuse d'autant qu'à l'origine le créateur du logiciel[1] n'y avait jamais songé. En pédagogie, il en est souvent ainsi : il faut détourner le médium de son usage premier afin d'en révéler tout le potentiel didactique. Et c'est toujours au terme d'une démarche, à la fin d'un parcours presque, que la stratégie TIC devient rentable pour l'élève parce qu'insérée dans un scénario d'apprentissage.

Il faut en effet toujours distinguer les TIC de l'usage qu'on en fait ; il ne faut pas confondre les outils et leur mode d'emploi. Il ne faut pas non plus confondre les procédures avec les finalités que l'on poursuit. L'intelligence pédagogique n'est jamais du côté du logiciel, (quelle bonne blague que cette expression « logiciel intelligent ») ; l'intelligence est toujours du côté des scénarios, c'est-à-dire du côté des enseignants et des élèves. C'est au professeur qu'il appartient de créer des conditions pédagogiques gagnantes, favorables au développement des compétences et à l'acquisition des savoirs.

Il peut paraître paradoxal de suggérer un logiciel de microblogage pour améliorer la qualité de la langue écrite chez l'élève. Mais il est possible et utile de le faire[2], à condition d'utiliser le microblogue dans un esprit qui semble d'abord refuser les qualités qui ont fait sa renommée commerciale : la vitesse et la brièveté.

L'enjeu ici est d'introduire de la lenteur dans Twitter, c'est-à-dire de la réflexion, du calcul, de la mesure, de la ruse dans l'expression et du discernement dans le choix des procédés stylistiques, toutes ces attitudes qui définissent les bonnes pratiques du scripteur expert. Il faut demander aux élèves qui sont aux commandes de Twitter de se comporter comme des scripteurs de haut niveau en n'acceptant d'eux que des tweets parfaits. Encore une fois, Boileau sert d'inspiration : « Cent fois sur le métier remettez votre… » tweet, pourrait-on dire. Dans une pédagogie de l'écriture inspirée de Twitter, travail et plaisir deviennent synonymes, ce qui n'exclut ni l'effort ni le temps, deux préalables essentiels aux apprentissages durables.

La démarche pédagogique que nous proposons suggère d'utiliser Twitter contre Twitter. Point de #, point d'@, point de RT, point de bit.ly, autant de fonctions intéressantes, essentielles même, pour entretenir son réseau social, mais qui, sur le plan de l'apprentissage, apparaissent comme des facteurs entretenant un bruit inutile en détournant l'élève de ses objectifs. Bien évidemment, il ne s'agit pas de refuser toutes ces fonctions ; on sait qu'elles ont leur importance, dans des stratégies de gestion de classe notamment, au moment de signaler un travail méritant, de rapporter un bon mot ou de donner une référence, mais elles viendront après pour consolider des exercices spécifiques ne proposant que des démarches textuelles pures.

Si nous désirons créer des situations d'apprentissage qui contribuent à la hausse du niveau de qualité des textes écrits chez les élèves,

1 Twitter tire son origine d'un système rudimentaire de communication permettant aux chauffeurs de taxi de Los Angeles de signaler leur position dans la ville au moyen de micro messages. Puis, l'inventeur de Twitter eut l'idée de s'en servir comme un outil permettant d'acheminer de petits messages de 140 caractères ou moins à des abonnés. Ces courts textes servent habituellement à transmettre des hyperliens, à rediriger des messages reçus ou à participer à des fils thématiques de discussion collective. Celui qui écrit dans Twitter peut également souscrire à des abonnements, ce qui lui permet de recevoir instantanément tout ce qui est publié par les personnes qu'il suit dans Twitter.

2 Voir l'article publié par Annie CÔTÉ dans le numéro de septembre des Cahiers.

nous devons pouvoir isoler chacune des composantes du texte afin d'attirer le regard du jeune apprenant sur cet objet précis[3] pour que, l'objectivant, il puisse le maintenir à distance pour l'observer et le manipuler concrètement. Hausser le niveau de l'écrit initial jusqu'au texte soutenu à coup de petites retouches, de fragments, de nano textes, de tweet... qui appartiennent désormais à l'univers de la twittérature.

Ceci semble un enjeu pédagogique intéressant à l'heure où les médias sociaux ont envahi l'espace citoyen. Il ne reste que l'école à contaminer.

Les twittérateurs aiment composer avec des limites objectives ; celles-ci se posent comme un défi à relever, une contrainte de création (serait-ce une nouvelle forme fixe ?), une règle du jeu qu'il faut respecter pour gagner. Écrire un nano texte de 140 caractères constitue une tâche qui révélera l'habileté littéraire des joueurs, leur ruse et leur talent pour se « colletailler » avec une forme dominée par la qualité du style et la rigueur de l'expression. Twitter est un outil qui permet à l'élève de publier autre chose qu'une information factuelle : il crée un espace virtuel propice au jeu linguistique où l'imaginaire et le plaisir des mots deviennent une réalité palpable.

Cette démarche conduit l'élève à envisager le texte comme un problème qu'il faut résoudre. Seul un calcul intelligent peut résoudre l'équation textuelle du tweet en 140 caractères : il faudra remplacer des mots trop longs par d'autres mots plus courts et, inversement, remplacer des mots trop brefs par des mots comportant plus de lettres. Le dictionnaire des synonymes[4] deviendra un outil indispensable et devra prendre place tout près de l'écran de travail. L'enseignant, lui, veillera à ce que les substitutions effectuées par l'élève soient parfaitement conformes au sens désiré, il signalera les incohérences sémantiques.

Tout tient alors dans la consigne d'écriture, cette règle du jeu qui consiste à écrire de courts textes qui aient précisément 140 caractères pile poil. Les élèves seront stimulés par ce défi : vont-ils y arriver ? Au prix de quels efforts ? Et voilà, le mot est lâché : il faut faire des efforts pour tweeter en 140 caractères tout en respectant les consignes du thème.

Il convient alors de valoriser l'attitude des « combattants textuels » qui doivent affronter un adversaire de taille : Twitter qui veille au grain et compte le nombre de mots. Pour relever ce défi, les élèves découvriront qu'il leur faut de la patience, de la persévérance, du cran et de la … rigueur !

Twittérature[5] ou la stratégie de l'écart

Les élèves utilisant Twitter dans la classe de français expérimenteront donc un nouveau genre littéraire : la twittérature, cette littérature minuscule[6] publiée dans Twitter. Si cette pratique est récente (Twitter n'existe que depuis 2004), la pratique littéraire de courts textes existe, elle, depuis toujours. On peut alors parler de nano littérature. À certains égards, la nouvelle littéraire pourrait entrer dans cette catégorie ; on l'a souvent définie comme un « petit » roman. Mais il s'agit de plus petit

3 Cet objet est énoncé dans la consigne du travail : ce peut être une figure de style (introduire une métaphore), un thème (rédiger une consigne, un horoscope, décrire un personnage, etc.), une contrainte structurale (utiliser le rythme ternaire) ou grammaticale (votre tweet doit être écrit à l'imparfait, au futur, etc.).

4 On pourrait ici parfaitement utiliser des dictionnaires en lignes comme les outils du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (http://www.cnrtl.fr).

5 Pour avoir un aperçu des enjeux de la twittérature, on peut consulter le site de l'Institut de twittérature comparée : http://www.twittexte.org.

6 L'enseignant ne sera pas gêné dans le contexte d'une nanoécriture d'exiger ni plus moins que la perfection.

encore… Bon nombre de poètes, qu'on songe à Paul Éluard ou à Eugène Guillevic, ont produit de petits poèmes fort élégants dont la trame esthétique et le potentiel d'éveil de l'imaginaire étaient tout à fait à la hauteur d'œuvres plus considérables.

La nanolittérature existe donc déjà. Elle a acquis ses lettres de noblesse et elle est parfois connue du grand public qui sait l'apprécier dans ses formes les plus diverses. Qu'on songe aux formules qui proposent de petits textes où la qualité de la tournure d'expression, la méticulosité du choix des mots et la densité du sens sont exemplaires :

- proverbes,
- maximes,
- devises,
- dictons,
- pensées,
- adages,
- aphorismes,
- télégrammes,
- et autres apophtegmes[7]

On pourrait donc en twittérature observer deux tendances : l'une se rapprochant de la poésie propose des textes denses où dominent l'image et le jeu sonore ; et une autre, plus prosaïque, qui en appelle au petit récit, au conte miniature, au mode d'emploi, à l'horoscope, etc.

Tweet où domine le genre poétique

Nous observons ici deux tendances :

a) les tweets où s'imposent la qualité du discours et des images (métaphores, comparaisons) ;
b) les tweets qui révèlent une certaine musicalité (allitérations, assonances).

7 Un mot savant pour designer une maxime philosophique.

Ces caractéristiques s'appliquent tout particulièrement à de petits textes qui ont toutes les caractéristiques d'un poème miniature et qui ressemblent souvent au haïku japonais.

Bien évidemment, ces tweets ne forment pas de strophes complètes, mais apparaissent plutôt comme de petits poèmes en prose (on pourrait alors parler de verset) où dominent l'image et le jeu sonore.

Tweet à dominance prosaïque

Les tweets prosaïques peuvent raconter de courtes histoires, rapporter une légende, imiter (pasticher) un type d'écriture où le genre bref domine (l'horoscope, la définition de mot, le mode d'emploi, etc.).

Lorsqu'on raconte une histoire, la limite de 140 caractères peut constituer un obstacle de taille. Mais certains twittérateurs réussissent à écrire un court récit avec un ou deux personnages en proposant une situation initiale, un événement perturbateur et une conclusion, le tout en moins de 140 caractères.

Et pour terminer…

Des scénarios pédagogiques illustrent déjà d'autres utilisations possibles, notamment celles développées par @annierikiki et ses élèves depuis deux ans à la Polyvalente des Sentiers de la Commission scolaire des Premières Seigneuries. La recherche action menée cette année par l'Institut de twittérature comparée a permis la mise au point d'un prototype de logiciel inspiré de Twitter, mais proposant des fonctions mieux adaptées à la pédagogie de l'écrit.

Parmi ses caractéristiques, on retrouvera notamment :

- une console de gestion réservée à l'enseignant lui permettant de créer ses exercices.

À Votre tour

- des outils de modélisation du plan du texte (un texte n'est plus lié à la production d'un tweet unique);
- des outils de rétroaction.
- une gestion facile des groupes classe.
- une traçabilité des étapes du texte produit par l'élève.
- la possibilité de régler le nombre de caractères dans les cases de saisie (au-delà de 140 caractères).
- des outils de gestion de calendrier des devoirs.

Ce logiciel sera accessible dans les écoles dès septembre.

Ceci viendra clore la première étape d'une volonté d'inclure les médias sociaux dans les classe d'écriture afin d'en extraire les qualités fondamentales : partage, collaboration créativité et gratuité.

Quels que soient les outils TIC dont ils se servent, les pédagogues savent qu'ils ne céderont jamais aux modes, car leur mission première est de veiller au développement de la personnalité de chacun, d'accroitre la qualité de l'écriture, de développer chez leurs élèves des stratégies d'expression et de veiller à leur réussite scolaire.

Et tout le reste est twittérature.

* Jean-Yves Fréchette, Institut de twittérature comparée

À suivre dans le prochain numéro.



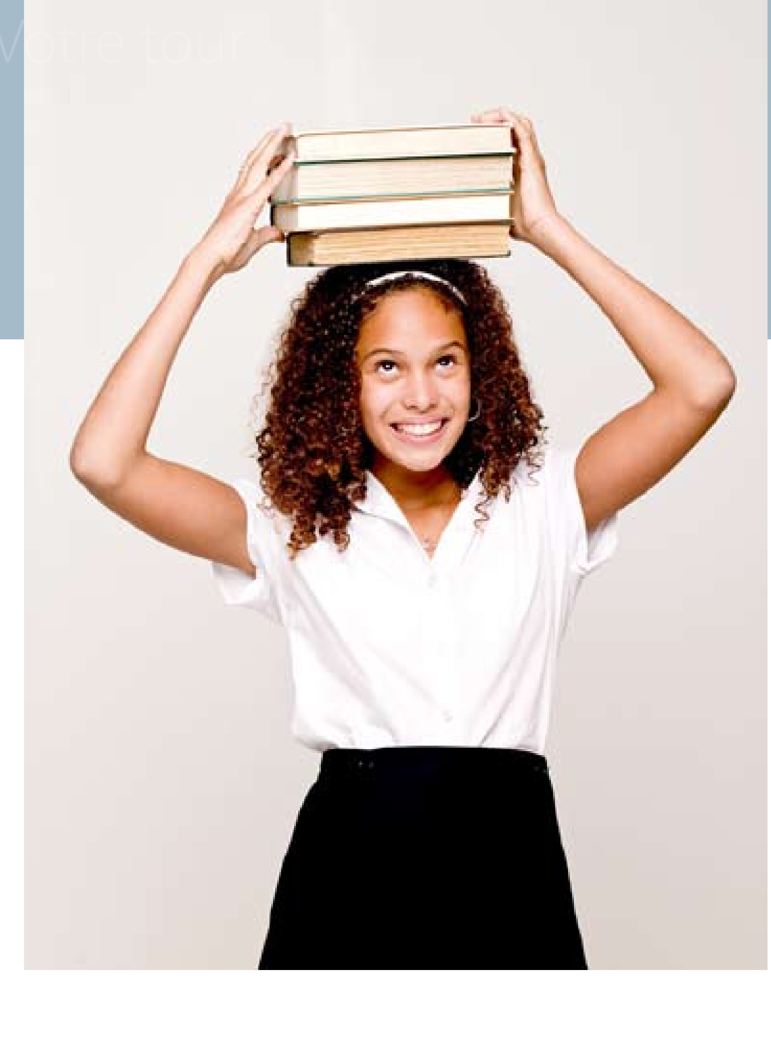
Appel à communications

Vous avez expérimenté dans votre classe des activités que vous aimeriez partager avec d'autres enseignants? Comme conseillers pédagogiques ou comme formateurs, vous aimeriez faire connaitre des pistes d'enseignement et d'apprentissage du français que vous avez développées? Nous vous invitons à vous rendre sur le site Internet de l'AQPF et à y déposer une proposition d'atelier ou de stage pour le prochain congrès de l'AQPF qui se tiendra à Québec du 31 octobre au 2 novembre. Le formulaire de soumission est en ligne à l'adresse www.aqpf.qc.ca dans la case en haut à gauche de la page d'accueil.

Merci pour votre collaboration et au plaisir de vous lire.

Érick Falardeau

Coordonnateur du comité organisateur du congrès 2012 de l'AQPF



Les textes résistants et la pédagogie différenciée

Constance Denis *

Devant un roman littéraire présentant à la fois des problèmes de compréhension et d'interprétation, les élèves semblent éprouver de la difficulté à comprendre, à interpréter, à réagir ou à apprécier les textes. Cet article présente un dispositif de lecture[1] et ses effets sur le développement de la compétence à lire et à apprécier des œuvres littéraires d'élèves de la quatrième secondaire. L'expérience a été menée auprès d'une centaine de jeunes adolescentes d'une école privée de la région de Sherbrooke dans le cadre d'une recherche-action réalisée lors de la dernière année de formation à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke.

L'intérêt d'un dispositif de lecture

Certaines lectures dites « résistantes » offrent des défis de compréhension et d'interprétation plus élevés pour plusieurs élèves. Ceux-ci sont appelés «résistants». Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, il est essentiel d'outiller les élèves pour les aider à lire ce genre de textes et ainsi leur donner des tâches complexes qui leur permettront de développer des stratégies de lecture plus efficaces et plus raffinées. Parmi les nombreuses stratégies existantes, Ahr (2008) suggère, par exemple, de « lire avec lenteur et relire afin de cerner et interpréter l'implicite, de faire jouer la polysémie qu'offre le texte » (p. 12). Dans le cas du roman utilisé ici, *Les Sirènes de Bagdad*[2] de Yasmina Khadra, le titre a une connotation polysémique.

La démarche de dévoilement progressif

Les apprenantes ne devaient pas être laissées seules face aux textes, aussi l'enseignante a-t-elle divisé l'œuvre de façon à faire prédire l'histoire, à la lire et à revenir fréquemment sur les prédictions des lecteurs. Les élèves sont alors soumises à un jeu de prédictions, de rétroactions et de réajustements (*Ibid*). Chaque division du texte doit être calculée en fonction des évènements et de leur importance pour la continuité de l'histoire.

1 Le dispositif didactique est en fait une série d'activités d'accompagnement des élèves avant, pendant et après la lecture.

2 Voici un résumé du roman *Les Sirènes de Bagdad* : Le héros, habitant dans le désert, est éloigné de la guerre qui éclate en ville. Un jour, l'armée envahit le hameau et sort son père à demi nu en public. La gravité de cette humiliation occasionne la fuite du héros en quête de réparation.

Les tâches proposées

La démarche de dévoilement progressif permet à l'enseignante de fractionner la tâche de lecture et d'accompagner les élèves durant le processus. Les tâches proposées ont été adaptées aux besoins et aux forces des élèves en se basant sur la théorie des intelligences multiples (IM[3]) utilisées comme point d'entrée de la différenciation pédagogique.

Interventions réalisées dans le cadre de la recherche-action

Dans un premier temps, les élèves reçoivent l'œuvre et étudient les indices entourant le livre (titre, image, quatrième de couverture, etc.). S'ensuit une lecture collective des premières pages. À la fin du cours, les élèves prédisent l'intrigue et les actions du roman, selon les indices repérés.

Lors du deuxième atelier, le cours débute par une mise en scène dans laquelle les élèves jouent le rôle d'espionnes. En équipe, elles tracent un portrait-robot d'un personnage à l'aide des indices relevés dans le roman, elles dessinent une carte aérienne de la ville, puis elles établissent l'arbre généalogique du personnage principal. Dans la deuxième partie de l'atelier, les élèves se regroupent pour échanger leurs réflexions, leurs opinions et leurs impressions quant à la mort d'un des personnages. Elles émettent enfin une courte hypothèse sur les conséquences de sa mort sur la suite de l'histoire.

Lors du troisième atelier, les élèves comparent les cultures québécoise et arabe en en identifiant les convergences, les divergences et les points communs (sous forme de diagramme de Veen[4]). Il est essentiel, à ce moment de l'histoire, que les élèves comprennent les différences entre les deux cultures puisqu'un évènement – la vue de son père nu en public – bouleverse la vie du narrateur d'origine arabe. Pour un adolescent québécois, cette scène prendrait-elle nécessairement les mêmes proportions. Les élèves écrivent une réflexion personnelle afin de décrire la gravité de l'évènement que le personnage principal compare à un viol.

Lors du quatrième atelier, les élèves valident ou corrigent les hypothèses émises dans le deuxième atelier. En équipe de quatre, elles préparent une mise en scène pour prédire les actions du personnage alors qu'il traverse illégalement la frontière entre le Liban et l'Irak. L'enseignante distribue les rôles : agent d'immigration, jury d'un procès criminel, parent du personnage, imam, etc. À la fin du cours, les élèves réfléchissent en équipe sur un geste kamikaze, geste sous-entendu dans le roman. Puis, en se mettant dans la peau du personnage qui pourrait mourir, elles doivent écrire une lettre d'adieu à un proche en guise de testament.

Lors du dernier atelier, les apprenantes corrigent les hypothèses émises depuis le début de la lecture. À l'aide de questions de réflexion, elles construisent un argumentaire étayant les raisons du terrorisme dans la culture arabe. Elles partagent ensuite leur raisonnement en équipe de quatre avant d'en faire part au groupe.

---

3 Le lecteur intéressé peut se référer à l'ouvrage d'Helen McGrath et Toni Noble *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer* (2007).

4 Schéma sous forme de cercles ayant des zones communes, souvent utilisé pour représenter des relations logico-mathématiques.

Résultats et interprétation

Le dispositif de lecture ayant fait l'objet d'une recherche-action, des données ont été cumulées à partir des résultats de 11 témoins choisis sur la base de leurs faibles résultats en lecture. Lors de l'autoévaluation, un bon nombre d'élèves (45 %) ont dit éprouver le sentiment de mieux connaitre le sujet de la guerre et du terrorisme après la lecture du roman. Les autres ont mentionné être partiellement en accord avec la même affirmation.

La moitié des répondantes considère avoir appris de nouvelles stratégies de lecture (prédiction, réajustement, validation, signet de lecture, etc.) alors que l'autre moitié estime ne pas en avoir appris de nouvelles. Plus de la majorité des participants (55 %) dit avoir apprécié davantage la lecture grâce aux activités entourant le roman.

Le même pourcentage de participants croit avoir mieux réussi aux examens reliés au roman grâce aux ateliers. Au départ, l'accompagnement avant, pendant et après la lecture devait permettre aux élèves de consolider leurs compétences en lecture : compréhension, interprétation, jugement critique et fondé, réaction. Selon les réponses, plus de 80 % des témoins jugent mieux comprendre le roman et les sujets abordés grâce aux activités d'accompagnement.

Les différentes activités d'accompagnement de la lecture ont contribué à valider et à ajuster les interprétations des élèves, ainsi qu'à consolider leur compréhension du roman. Tous les résultats semblent montrer une augmentation de la compréhension et de l'interprétation. Pour ce qui est de la réaction et du jugement critique et fondé, les élèves estiment qu'elles se sont senties beaucoup plus interpelées grâce aux nombreuses discussions.

Les activités, dans le cadre de la réalisation du mémoire professionnel, sont ambitieuses. Néanmoins, cela en vaut la peine. Il est satisfaisant de constater le contraste entre les activités réalisées avec ce roman par rapport aux autres romans étudiés. La manière d'aborder en classe le roman, *Les sirènes de Bagdad*, diminue l'ampleur de la tâche interprétative tout en favorisant les discussions et en suscitant des réflexions enrichissantes et variées. Étant donné la technique de dévoilement progressif, il est possible de prévenir des problèmes de compréhension, de les rectifier et, ainsi, d'assurer une meilleure compréhension. Compte tenu des différentes activités, l'enseignante peut vérifier plusieurs facettes liées à une tâche de lecture, que ce soit la compréhension, l'interprétation, les réactions ou l'appréciation du texte des élèves, et ce, à plusieurs reprises.

En terminant, la démarche stratégique en lecture expérimentée au cours de cette recherche-action constitue une manière parmi d'autres d'accompagner les élèves dans leur tâche. À la lumière des résultats, le dispositif didactique mis en place a permis de développer certaines stratégies de lecture en lien avec la compétence *lire et apprécier des textes variés*. Les élèves, selon leurs types d'intelligences et leurs intérêts, ont bénéficié de la différenciation pédagogique; la division de la tâche et les activités d'accompagnement semblent les avoir aidées à mieux comprendre, interpréter, juger et réagir au texte. C'est donc une voie à privilégier lors de l'enseignement de la lecture d'un roman ou de tout autre texte demandant le même genre de réflexion, d'interprétation et d'appréciation

* Bachelière en enseignement de la langue française au secondaire et étudiante à la maitrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke



Les mots, la pensée et les débuts à l'école

Julie Mélançon*
Hélène Ziarko**

Une « théorie de l'esprit » pour témoigner de la réalité du lien entre le langage et la pensée

La pensée distingue l'humain des autres animaux et lui permet « d'entrer en contact avec autrui, de prévoir ce qui va se passer, de décider d'une action en fonction de ce que l'on a vécu, etc. » (Auroux, Deschamps & Kouloughli, 2004, p.205). La pensée n'est pas qu'un contenu, une représentation ; elle est aussi une activité en elle-même (je *me* représente quelque chose). Par ailleurs, l'humain est aussi doté de la capacité de langage correspondant à un développement potentiel – parce que soumis à des conditions favorables notamment contextuelles – de la communication et de la représentation (Auroux, et al., 2004).

Différentes voies de recherche ont examiné le rapport existant entre le développement du langage et celui de la pensée (Doyon & Fisher, 2010). Notamment, le modèle historico-culturel proposé par Vygotski accorde un rôle particulièrement prépondérant au langage dans la formation de la pensée. « La pensée de l'enfant apparait initialement comme un tout vague et indifférencié (…) [mais, en] se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (Vygotski, 1934/1997, p.430-431). Dans leur essence même, les signes du langage sont porteurs de représentations et, de ce fait, constituent un outil privilégié d'appropriation culturelle. Outil de signification, le langage contribue aux opérations de pensée comme la définition, la comparaison et la différenciation de concepts, en même temps qu'il permet l'établissement de rapports logiques entre eux (Vygotski, 1934/1997). Lui-même actif chercheur en éducation, Vygotski continue ainsi d'inspirer la réflexion sur le développement de l'enfant dans différents horizons de l'éducation et de la psychologie.

Depuis les années 1980, certains travaux en psychologie développementale ont considéré la façon dont l'enfant comprend le monde de la pensée. Par l'étude du développement d'une « théorie de l'esprit » (*theory of mind*), on a mis en évidence que, entre 3 et 6 ans, l'enfant commence à développer la capacité d'attribuer à lui-même et à autrui des états mentaux, comme des désirs, des pensées, des croyances, des connaissances, c'est-à-dire des représentations. Les expériences sociales de l'enfant conjuguées à son développement cognitif le conduisent progressivement à se construire ce que l'on peut appeler une théorie, certes naïve, sur le fonctionnement de la pensée : il comprend que les êtres humains ont des représentations, correspondant à des croyances,

des désirs et que ces états mentaux guident les comportements et les attitudes des gens.

Graduellement, cette théorie de l'esprit mise à l'épreuve de l'expérience le conduit à comprendre que les croyances peuvent être différentes d'un individu à un autre, voire qu'elles peuvent être fausses, c'est-à-dire différentes de la réalité. Différentes tâches ont été conçues dans le but de mettre l'enfant en situation de produire une réponse illustrant comment sa théorie de l'esprit lui permettait de comprendre le problème posé. Ainsi, une tâche classique (Wimmer & Perner, 1983) utilisée pour évaluer le niveau de développement d'une théorie de l'esprit propose l'histoire suivante :

Un enfant, Maxi, a un chocolat qu'il dépose dans un contenant A. En l'absence de Maxi, sa mère déplace le chocolat dans un contenant B. Au retour de Maxi, on le questionne : «Est-ce que Maxi *sait* où est le chocolat pour vrai? Où est-ce que Maxi *pense* que se trouve son chocolat? Dans quel contenant Maxi va-t-il regarder pour chercher son chocolat? Pourquoi?» Cette tâche évalue ainsi la capacité de l'enfant à attribuer une ignorance et une fausse croyance à Maxi à travers un questionnement qui envisage différents états mentaux (savoir, penser), ainsi que la capacité de l'enfant à inférer une action sur la base des états mentaux du personnage. Dans d'autres tâches, plus complexes, il est proposé à l'enfant d'attribuer des états mentaux à deux personnages X et Y dans une formulation emboitée du type « Qu'est-ce que X pense que Y pense?».

Encore peu connu dans le monde de l'éducation (Mélançon & Ziarko, soumis), le domaine d'études consacré au développement de la théorie de l'esprit apparait néanmoins indispensable pour comprendre l'adaptation psychosociale de l'enfant; ce développement se révèle aussi être un précurseur de la métacognition (Flavell, 1997) et a pu être considéré comme un facteur indispensable à la réussite scolaire (Larzul, 2010). Cet aspect du développement de l'enfant éclaire sa compréhension du monde au travers de sa prise de conscience de la pensée, la sienne et celle des autres, prise de conscience nécessaire à son développement social et cognitif. L'exemple de la tâche rapporté ci-dessus illustre bien le rôle essentiel du langage dans le développement de la pensée et de nombreux travaux ont pu le démontrer.(Astington & Baird, 2005).

Qu'en est-il de quoi ? (du développement de la pensée) au moment de l'entrée à l'école?

Nos travaux (Mélançon, 2005) nous ont amenées à constater que le développement d'une théorie de l'esprit se poursuit au-delà de la période préscolaire. Les résultats que nous avons obtenus ont montré que la majorité des enfants, à la fin de la maternelle, ont construit une théorie de l'esprit qui leur permet assez bien d'attribuer des états mentaux comme l'ignorance et la fausse croyance, et de comprendre que ce sont ces états mentaux qui déterminent les comportements des individus. Toutefois, ces résultats s'observent surtout dans les tâches les plus simples, lorsque les enfants sont eux-mêmes témoins du changement de localisation du chocolat, par exemple. Ces capacités augmentent de façon significative à la fin de la 1re année du primaire, où l'on observe alors une plus grande habileté des élèves à traiter les verbes d'états mentaux comme *penser* et *savoir*, et à les utiliser de façon explicite dans des justifications pour expliquer les actions du protagoniste de l'histoire (« Elle va aller chercher son chocolat ici parce qu'elle ne *sait* pas que sa mère l'a changé de place »). En 1re année, les élèves démontrent aussi une capacité grandissante à traiter des états mentaux emboités du type « X pense que Y pense » (certains enfants se révèlent même capables de dire « Picot ne *sait* pas que Rosalie *sait* où est le vendeur de crème glacée »), cette capacité traduisant une augmentation du contrôle que l'enfant peut exercer sur des représenta-

tions différentes qu'il réussit à faire cohabiter et à mobiliser simultanément au service du traitement de cette situation complexe.

Par ailleurs, nos résultats ont démontré que les élèves qui montrent un bon niveau de développement d'une théorie de l'esprit sont aussi ceux qui réussissent le mieux des tâches de mémorisation, de définition de mots, de narration, d'un vocabulaire varié et précis, et aussi de tâches de conscience morphologique et syntaxique (par exemple, juger et corriger des phrases agrammaticales). Certains liens ont pu aussi être observés avec des tâches de littératie précoce à la maternelle, de décodage et de compréhension en 1re année.

Il nous apparait donc que l'enfant de 6 ou 7 ans a accès à des représentations langagières et cognitives qui évoluent et se transforment, pour devenir de plus en plus précises et explicites. Ce faisant, ces représentations lui permettent de commencer à manipuler en pensée tant l'objet langue -à travers les compétences métalinguistiques-, que les états mentaux - l'objet de cette manipulation en pensée étant alors des représentations.

L'enseignant joue un rôle primordial dans le développement du langage de l'enfant

Les interactions sociales vécues au quotidien par le biais du langage, instrument de médiation sociale et culturelle par excellence, permettent à l'enfant d'avoir accès au monde des croyances et de l'esprit, et assurent la construction de sa pensée (Bruner, 1996; Nelson, 1996). À l'école, dans ses interactions multiples avec l'élève, l'enseignant est un agent médiateur déterminant dans l'émergence de la conscience du monde et de l'élaboration de la pensée de l'enfant. En mettant en mots des représentations au quotidien, en utilisant des termes justes pour rendre compte de façon explicite des expériences vécues, en utilisant des verbes précis pour traduire des états mentaux comme *savoir*, *penser*, *croire*, *se souvenir*, l'enseignant aide l'élève à prendre conscience de ses activités mentales et de leur adéquation avec les comportements qu'il produit ou qu'il est en mesure d'observer.

Le langage au service de la médiation sociale vécue au quotidien contribue ainsi à la construction d'une théorie de l'esprit, d'une compréhension du monde, de la pensée. Les causeries, les situations de résolution de conflits, comme toutes les interactions dialogiques sont des occasions fertiles pour mettre en mots la pensée de chaque enfant et permettre à celle-ci de se préciser, de se développer, d'exister. Le souci de dire au mieux ce que l'on pense pour l'autre et, en cela, de rendre la pensée « visible » pour soi, ne nécessite pas que soit déployé un programme d'intervention ou de stimulation. L'enseignant, de sa propre initiative, à tout moment, peut porter attention aux mots qu'il utilise et avoir le souci de rendre transparents ses processus de pensée : « Je croyais que, mais je ne savais pas que… ». L'exposition à ce langage métacognitif et la discussion qui pourrait s'instaurer entre *croire que* et *savoir que* et sur l'importance de ne pas utiliser un mot pour l'autre (Quand peut-on dire : « je pense que…? » et quand peut-on dire : « je sais que…?) permettent aux enfants de préciser leur compréhension des états mentaux. Elle enrichit leur propre lexique le traduisant, en production comme en compréhension, dès l'âge préscolaire (Peskin & Astington, 2004), mais aussi tout au long du primaire (Astington & Olson 1990).

Des questionnements judicieux peuvent conduire les activités mentales à devenir objet de réflexion : « Souviens-toi… », « Comment as-tu fait…? », « Est-ce que tu sais que… ou tu penses que…? », « Comment sais-tu ça? », « Camille, elle, croit que… »

De plus, l'exposition à la littérature jeunesse, médiatisée par un adulte, est une source

inépuisable d'enrichissement de la théorie de l'esprit chez l'enfant (Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005). Par exemple, des contes comme *Le petit chaperon rouge* présentent des situations de fausse croyance: la petite fille croit (injustement) que le personnage dans son lit est sa grand-mère, parce qu'elle ne sait pas que le loup est arrivé avant elle, parce qu'elle n'a pas vu le loup manger la grand-mère. L'exposition à de telles situations fictives et le questionnement, la discussion qui peuvent s'en suivre, peuvent conduire à enrichir la théorie de l'esprit de l'enfant puisqu'elle fournit un contexte riche pour reconnaitre les états mentaux, et ainsi rendre plus explicite la relation entre les croyances, les désirs et les comportements/actions des protagonistes (Cassidy, Ball, Rourke, Werner, Feeny, Chu, Lutz & Perkins, 1998). En outre, l'utilisation de tels contes peut aussi donner lieu à des jeux de rôles où, en jouant différents personnages, l'enfant est confronté à des situations qui l'amènent à varier et donc, à discriminer, différents états mentaux, cela favorisant leur prise de conscience de plus en plus explicite.

Il a été montré que les élèves dont la théorie de l'esprit est plus développée sont aussi de meilleurs communicateurs, davantage capables de résoudre des conflits et sont plus compétents socialement (Astington & Edward, 2010).

Un des enjeux de l'école est de conduire l'enfant à s'intégrer à une « communauté lettrée » (*literate world*, Olson, 1994), mais aussi à une « communauté d'esprit » (*community of mind*, Nelson, 2005), caractéristique d'une culture partagée. L'enseignant doit être conscient de l'importance de la médiation langagière qu'il exerce et de son rôle dans la construction de la pensée de l'enfant, cela dès l'entrée à l'école… et à tout âge! L'utilisation juste et appropriée de verbes d'états mentaux comme *savoir, penser*, *croire* n'est que l'une des occasions multiples d'assumer ce rôle, mais c'en est une, importante, de soutenir l'émergence d'une pensée métacognitive si fondamentale dans l'apprentissage scolaire.

* Julie Mélançon
Professeure en développement de l'enfant
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Julie_melancon@uqar.qc.ca

** Hélène Ziarko
Professeure retraitée
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval

Bibliographie

Astington, J.W. & Edward, M.J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Dans Tremblay, R.E., Marr, R.G., Peters, R.deV. & Boivin, M. (Eds.). *Enclyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, pp.1 à 7. Disponible sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Astington-EdwardFRxp.pdf.

Astington, J. W. & Baird, J. (Eds.) (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.

Astington, J. W. & Olson, D. R. (1990). Metacognitive and metalinguistic language: learning to talk about thought. *Applied Psychology: An International Review*, *39*, 1, 77-87.

Auroux, S., Deschamps, J., & Kouloughli, D. (2004) *La philosophie du langage. Paris:* QUADRIGE / PUF

Bruner, J. (1996). Frames for thinking: ways of making meaning. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: Explorations on culture and cognitio*n (pp. 93-105). New York: Cambridge University Press.

Cassidy, K.W, Ball, L.V., Rourke, M.T., Werner, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y., Lutz, D.J., Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied psycholinguistics*, 19, 463-470.

Doyon, D. & Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Éditions PUQ.

Flavell, J. H. (1997). Recent convergences between metacognitive and theory-of-mind research in children. Communication présentée au symposium *Constructing metacognitive knowledge au biennial meetings of the Society for Research in Child Development*. Washington DC, 6 avril.

Larzul, S.F. (2011). *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans*. Thèse de doctorat inédite, Université de Rennes 2, France.

Mélançon, J. & Ziarko, H. (*soumis*). Les relations entre théorie de l'esprit, maitrise langagière et habiletés métalinguistiques au moment de l'entrée à l'école, *Revue des sciences de l'éducation*.

Mélançon, J. (2005). *Théorie de l'esprit, habiletés langagières et acquisition de la littératie, de la maternelle à la 1re année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Québec.

Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In J. Astington & J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind.* Oxford: Oxford University Press.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.

Olson, D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Peskin, J. & Astington, J.W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. Cognitive development, 19, 253-273.

Symons, D.K., Peterson, C.C., Slaughter, V., Roche, J., Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. British journal of developmental psychology, 23, 81-102.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage.* Paris: La Dispute/ SNÉDIT

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Lectures suggérées

Astington, J.W. & Edward, M.J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Dans Tremblay, R.E., Marr, R.G., Peters, R.deV. & Boivin, M. (Eds.). Enclyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, pp.1 à 7. Disponible sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Astington-EdwardFRxp.pdf.

Doyon, D. & Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle,* Québec, Éditions PUQ.



Une journée dans la vie d'une stagiaire en enseignement du français au Burkina Faso

Alexie Miquelon*

J'ai effectué un cinquième stage optionnel au Burkina Faso dans le cadre de mon baccalauréat en enseignement du français au secondaire à l'UQAM. L'école où j'ai enseigné le français durant neuf semaines est une école de brousse primaire privée, dont les enfants sont parrainés par un organisme canadien.

Il est 5h30. J'ai programmé une alarme sur mon téléphone cellulaire burkinabé pour me réveiller, mais j'aurais pu compter sur les bruits du quartier qui s'anime et les cris des ânes du voisin. Je rejoins mes deux collègues dans le salon. Nous sommes reçues pour neuf semaines dans l'une des deux chambres de la maison d'une famille de cinq. Nous mangeons du pain et buvons du thé noir avant d'enfourcher nos vélos achetés au marché le jour de notre arrivée. L'école où nous travaillons bénévolement est une école de brousse primaire privée, dont les enfants sont parrainés par un organisme canadien. Elle se trouve à une vingtaine de minutes de vélo de chez nous.

Comme tous les matins, à notre arrivée sur le terrain de l'école, la centaine d'enfants qui fréquente l'établissement court à notre rencontre et nous fait la haie jusque sous l'arbre à karité où nous laissons nos vélos pour la journée. Il est 7h. Le directeur de l'école annonce le début des classes d'un coup de sifflet. Les enfants rejoignent en courant l'une des quatre classes de l'école.

J'ai dix-sept élèves, dix garçons et sept filles, qui ont entre cinq et sept ans. Ils sont de niveau CP1, selon le modèle français. Dans cet équivalent de la première année d'ici, ils apprennent l'alphabet, les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Mes élèves utilisent une langue burkinabée comme langue maternelle, et pas tous la même. Le CP1 est d'ailleurs un lieu de francisation. Le français étant la langue officielle du Burkina Faso, la scolarisation est une clé importante de l'inclusion sociale et de l'implication citoyenne.

Il est 9h. Chaque journée commence par une période de français de quelques heures. Nous suivons le programme *Lire au Burkina*, dont les activités s'appuient sur l'approche syllabique. Après quelques activités de reconnaissance d'une lettre donnée, les enfants lisent à tour de rôle à haute voix un texte dans lequel cette lettre est à l'honneur : « La **j**olie **j**upe de **J**ulie », « Le **k**épi **k**aki de **K**halifa ». Les enfants apprennent ensuite l'écriture cursive; ils s'exercent sur leur ardoise individuelle. Ils sont attentifs, calmes et polis, bien que certains aient de la difficulté à se concentrer à cause de la faim ou de symptômes de paludisme.

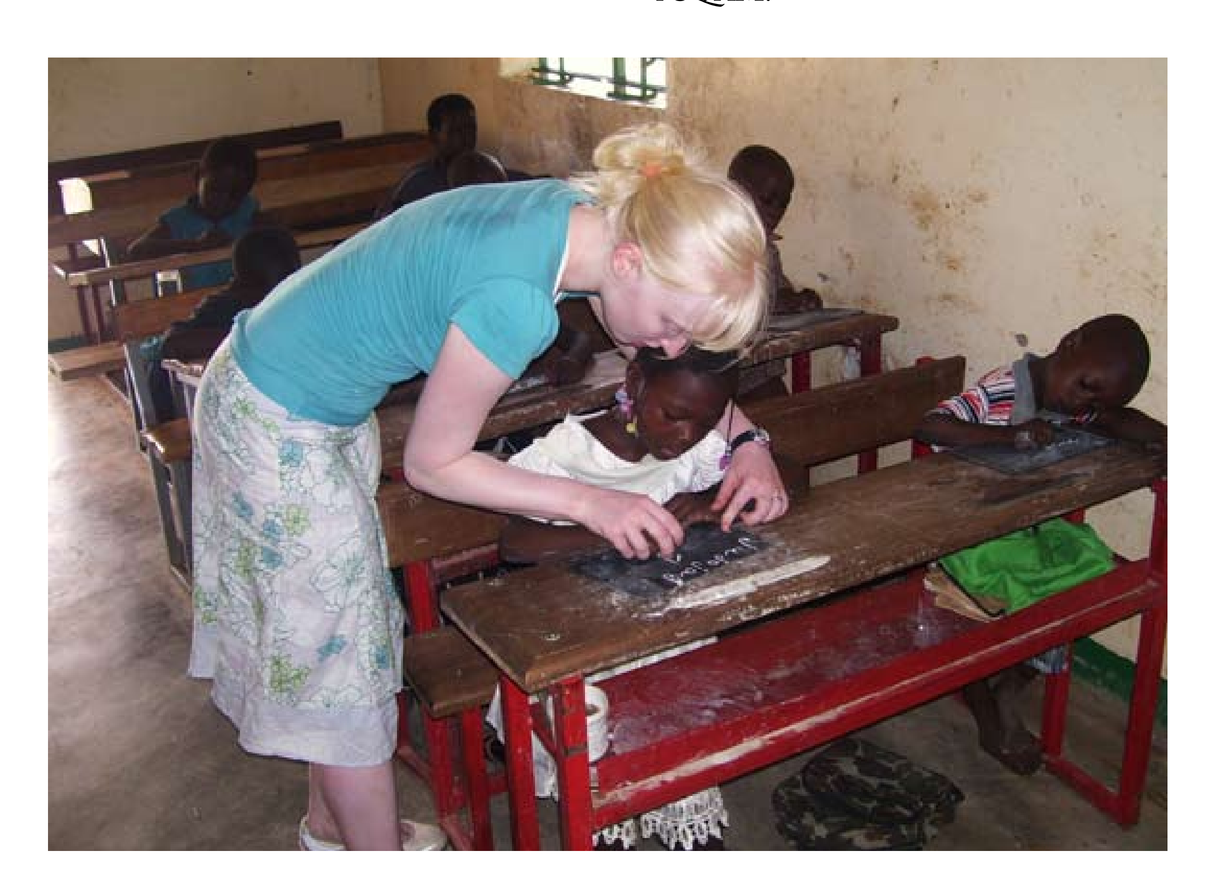
Il est 12h. La chaleur devient trop écrasante et l'école ferme pour trois heures. Les enfants demeurent à l'école où on leur sert chaque midi du riz avec des fèves et de l'huile. Je rentre dans la famille qui m'accueille pour diner : généralement du riz à la pâte de tomate et une mangue à partager avec mes collègues. Après une douche au sceau d'eau et une sieste d'une heure, nous repartons à l'école pour l'après-midi.

Il est 15h. J'assiste au cours de mathématiques de mes petits, donné par leur enseignant habituel. Vers 16h, je reprends la charge du groupe et profite de la dernière heure de la journée pour sortir avec eux devant notre classe, où nous lisons des livres d'histoires.

Il est 17h. Le soleil commence à descendre et l'école n'a pas l'électricité. Les enfants reprennent le chemin de la maison en rigolant, à pied ou à deux ou trois sur un vélo. Tout recommence demain.

Un stage dans un autre pays, et à plus forte raison un pays non-occidental est, selon moi, un apport considérable dans une formation à l'enseignement. Le contact avec mes collègues burkinabés, nos discussions sur les pratiques enseignantes et surtout le temps passé en classe avec mes petits élèves m'ont fait réfléchir sur l'importance de l'égalité des chances. Mes deux mois au Burkina Faso ont confirmé ma passion pour l'éducation, dont je connais mieux que jamais l'importance.

* Étudiante à la maitrise en didactique des langues (français langue d'enseignement) à l'UQAM.







Qu'est-ce qu'une méthode, une approche, une technique ?

Quelques résultats sur leur compréhension et son importance

Geneviève Messier *

En décembre 2010, dans le cadre des recherches de notre thèse, nous avons invité les membres de l'AQPF à répondre à un questionnaire en ligne à propos des perceptions qu'ont les praticiens de la nature des méthodes en éducation et de leur importance. L'idée de créer ce questionnaire est venue du fait que, outre notre problématique de recherche qui nous indiquait que les termes que l'on emploie pour parler des méthodes en éducation sont confus, nous nous interrogeons sur ce qu'entendent les praticiens en éducation à propos des termes *approche*, *démarche*, *formule*, *méthode*, *modèle*, *procédé*, *pratique*, *procédure*, *stratégie*, *technique*, mais nous nous attardons également sur l'importance que les enseignants accordent à la compréhension de ces concepts pour le développement de leur pratique pédagogique. Vous avez été près de deux-cent-cinquante à répondre à notre invitation. Nous souhaitons donc vous faire part de quelques résultats que nous avons eus à la suite de l'analyse des données de notre enquête.

À propos de la compréhension des praticiens sur les termes relatifs aux *méthodes*

Nous avons posé trois questions afin de saisir la compréhension que possèdent les praticiens en éducation à propos des termes évoqués précédemment, c'est-à-dire *approche*, *démarche*,



formule, *méthode*, *modèle*, *procédé*, *procédure*, *stratégie*, *technique*. Le MELS, lors d'une consultation en 2007 à propos du renouvèlement de la pratique enseignante (MELS, 2007), et certains auteurs en éducation entre autres par Develay, 1998; Goupil et Lusignan, 1993; Guay, 1996; Meirieu, 2005; Sauvé, 1992; Vial, 1982), ont démontré que la compréhension des praticiens à propos de ces concepts était floue.

L'analyse des résultats de ces questions nous a conduits à affirmer que pour plusieurs des répondants, il est difficile de distinguer le sens de ces concepts ou de confirmer les liens sémantiques qui les unissent. En effet, autant les résultats quantitatifs que les commentaires qualitatifs nous révèlent une méconnaissance ou une incompréhension des termes suggérés, termes qui sont généralement employés pour qualifier les *méthodes* en éducation. Par exemple, pour plus de 60 % des répondants, l'attribution d'un terme pour catégoriser une pratique particulière (par exemple, la pédagogie de projet est-elle une *méthode*, une *approche*, une *technique*, etc.) ne va pas de soi. Aussi, lorsque nous avons demandé de proposer, pour un concept donné, un synonyme (par exemple, est-ce que *méthode* est synonyme de *technique*?), la grande majorité des répondants

se sont abstenus de répondre, abstentions que nous avons interprétées comme une méconnaissance du sens des concepts, une hésitation entre plusieurs réponses ou une inquiétude quant à la bonne réponse à donner. Les commentaires recueillis à ces questions illustrent bien ces résultats :

« À la lumière de cet exercice de clarification des expressions utilisées en éducation, je constate qu'il y a un flou qui perdure lorsque vient le moment de les nommer. C'est inquiétant puisque nous sommes supposés connaitre le vocabulaire de notre domaine de spécialisation. Ce constat suppose qu'il est crucial de clarifier ces concepts pour une meilleure compréhension de la pratique enseignante. J'en retire une dernière interrogation. S'agit-il uniquement d'un flou conceptuel ou d'un flou interprétatif de la part des acteurs en enseignement...» (65)

« Je ne connais pas la différence entre tous ces termes techniques - approche, méthode, technique... Plusieurs sont pour moi des synonymes. Certains servent à l'enseignement; d'autres, à l'apprentissage. » (147)

Concernant l'importance à accorder à une meilleure compréhension de ces termes dans notre discipline

Avec les dernières questions de l'enquête, nous avons cherché à savoir s'il était important pour les praticiens de disposer d'une meilleure compréhension de ces termes en éducation. Il était important pour nous d'entendre la voix des acteurs du terrain à ce propos.

Les résultats à une des questions de l'enquête, question qui portait précisément sur la pertinence de se préoccuper de la confusion sémantique des concepts énoncés précédemment, illustrent cette importance. Dans une forte proportion, les répondants de l'enquête ont répondu en grande majorité par l'affirmative, c'est-à-dire que 56 % des répondants sont totalement d'accord et 24 % d'accord, alors que seulement 19 % des répondants n'y voient aucune nécessité.

Plusieurs raisons sont évoquées par les répondants pour justifier ce besoin de clarifier ces concepts. Quelques réponses illustrent les principales raisons qui ressortent de l'analyse qualitative des réponses, soit le besoin, comme professionnel en éducation, d'être reconnu, et que l'éducation soit légitime comme discipline (pour près de 40 % des répondants).

« La communication au sein d'un groupe d'individus experts fait la force de ce groupe. Lorsqu'on ne se comprend pas et qu'il faut sans cesse redéfinir les termes, on évite tout simplement le discours et on n'a aucun langage commun. » (63)

« J'estime qu'il est important de pouvoir expliquer clairement les actions que l'enseignant pose. Le fait d'être au clair avec la terminologie amène une certaine rigueur professionnelle dans le choix des actions, dans la communication des actions. » (153)

« Il n'est pas impossible d'enseigner sans différencier ces notions. Toutefois, nous nous battons afin d'être reconnus comme des professionnels, il est étrange que nous ne connaissions pas les bases de l'éducation. » (170)

Pour conclure

À la lumière de ces résultats, il nous apparait pertinent de proposer une clarification conceptuelle menant à l'élaboration et à la validation d'un réseau conceptuel des termes génériques propres aux méthodes en éducation. Nous poursuivons donc notre recherche doctorale en ce sens.

Nous tenons d'ailleurs à remercier sincèrement tous les membres de l'AQPF et le conseil d'administration de l'Association qui ont contribué à la mise en œuvre de cette enquête.

À Votre tour

* Doctorante en éducation à l'UQAM
Chargée de cours et superviseure (UQAM)

Références

Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode? Dans M. Soëtard & C. Jamet (Éd.), *Le pédagogue et la modernité à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996.* (pp. 121-135). Berne : P. Lang.

Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Guay, M.-H. (1996). *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement du français langue maternelle dans les classes du primaire au Québec : état de la question, appréciation critique et voies de recherche*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans P. Champy et C. Étévé (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd.) (p.630-635). Paris : Retz.

Québec. (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. [Québec : Comité-conseil sur les programmes d'études].

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Les Éditions ESF.



Entrevue avec Marie-France Beaulac *

Lors du dernier congrès de l'AQPF, madame Marie-France Beaulac a présenté un atelier qui a suscité beaucoup d'intérêt. C'est une confirmation qu'il y a encore des enseignants passionnés d'ouvrir de nouvelles voies pédagogiques permettant même aux plus jeunes de vivre des expériences scolaires stimulantes et propres à développer certaines compétences spécifiques qui leur serviront tout au long de leur cheminement scolaire et social. Nous lui avons posé quelques questions.

Pourriez-vous nous décrire brièvement votre contexte scolaire ?

J'enseigne depuis 20 ans au cours desquels j'ai surtout travaillé avec des élèves de 5e et 6e années ; depuis cinq ans, j'interviens aussi en 2e année. Je travaille à l'école St-Jacques de la Commission scolaire de l'Énergie, une école «point de service», composée d'élèves éprouvant de grandes difficultés d'apprentissage et de comportement, et provenant d'un milieu où l'indice de défavorisation est élevé.

Au congrès de l'AQPF, en novembre dernier, vous avez intitulé votre atelier : *Livre électronique au primaire, c'est facile !* Est-ce vraiment si facile? Expliquez-nous.

Bien sûr, mais pour mettre en œuvre ce projet dynamique, des activités sont planifiées pour développer les compétences suivantes :

- amener les élèves à apprivoiser l'ordinateur comme outil de travail avec Word et Powerpoint et ainsi connaitre les fonctions principales (copier-coller, sauvegarder sur l'ordinateur ou sur une clé USB, chercher une image sur Internet, etc.) ;



- utiliser l'équipement nécessaire pour la saisie d'images (appareil photo numérique et le transfert des fichiers) et de sons (enregistreuse numérique ou un logiciel gratuit *Audacity*, ce qui est assez facile d'utilisation et offre plusieurs possibilités, http://audacity.sourceforge.net/about/?lang=fr).

Bref, la clé de la réussite est d'avoir l'équipement, de savoir organiser les tâches et d'enseigner les préalables nécessaires à la réalisation du projet.

Ensuite, comme l'objet d'enseignement/apprentissage porte sur le récit, il est primordial d'expliquer la structure narrative aux élèves. Cet objet étant en lien direct avec le développement des compétences en lecture et en écriture tel que proposé dans la Progression des apprentissages au primaire. Après des lectures aux enfants, le lien entre la lecture et l'écriture s'est fait par l'utilisation du schéma que Brigitte Dugas propose dans son ouvrage paru aux

éditions Chenelière Éducation : *Le récit en 3D*. De fil en aiguille, les apprentissages évoluant, les élèves ont choisi le thème, ont écrit leur récit et ont créé des décors avec le matériel en classe ou apporté de la maison, et c'est ainsi que sont érigés des châteaux, un zoo et qu'est né un pirate.

Tous les éléments étaient en place pour créer, à partir d'un modèle de base sur Powerpoint, un livre où les pages écrites par les élèves seraient illustrées de photos de ces décors minutieusement conçus. http://recit.csenergie.qc.ca/recit/spip.php?article248&lang=fr

Qu'est-ce qui vous a amené à vous lancer dans l'aventure numérique avec des petits ?

D'abord, ma formation en informatique soutient grandement cet intérêt pour ce média.

Tout en partageant cette passion technologique, une triple mission me guidait :

- Permettre à mes élèves d'avoir accès à l'ordinateur et de réaliser que c'est un outil de travail pour eux aussi, car, pour plusieurs, il est, soit réservé aux adultes ou utilisé pour des jeux.
- Mettre les élèves en action, et surtout accroitre leur motivation pour l'écriture, et ce, en ayant en tête de mobiliser les garçons. D'ailleurs, cet outil technologique se veut un puissant support à l'apprentissage.
- Développer l'estime de l'enfant par l'accomplissement d'un travail diffusé auprès des autres élèves (à la maternelle, entre autres) et de leur famille.

Pourriez-vous nous donner quelques exemples d'utilisation de l'ordinateur en classe avec vos élèves ?

À la maternelle, le contact pour les élèves avec l'ordinateur s'est fait avec *Ovoo*, un logiciel de communication qui a permis d'éviter des déplacements entre les locaux de classe. Puis, les arts permettent d'exploiter les dessins numériques sur des logiciels tels que *Paint* et *Sumo Paint*. Lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'élève peut écouter des histoires à partir de fichiers audio. Comme l'enfant évolue dans l'exploration des technologies, il a participé, lors d'un projet en sciences, à une visioconférence; il a procédé à des recherches dans Internet sur divers sujets et il rédige la version définitive de ses productions écrites sur Word afin de les diffuser. Il ne reste plus, pour enrichir cet éventail technologique, qu'à se procurer un tableau numérique interactif (TBI).

Comment les élèves réagissent-ils à l'utilisation de l'ordinateur en classe ? La majorité réussit-elle à bien s'en servir ?

Pour plusieurs, l'ordinateur est un outil de travail différent du traditionnel crayon, ce qui augmente la motivation pour la rédaction de textes. Aussi, les autres élèves de l'école alimentent cette motivation en demandant aux élèves de la maternelle de leur expliquer comment ils ont conçu leur livre numérique, sans oublier qu'ils les trouvent chanceux de se promener avec une clé USB, de réaliser de beaux projets et d'utiliser mon appareil photo.

Quelles sont les réactions des parents ? Y a-t-il de l'opposition de la part de certains?

L'émerveillement va au-delà de l'école, il est aussi perceptible dans les familles impressionnées par le travail produit par les enfants.

Avez-vous d'autres projets informatiques que vous aimeriez mettre en œuvre ? Lesquels?

Des idées fourmillent tout le temps dans ma tête ! Il y a mille et un projets qui se bousculent comme un cercle de lecture virtuel et la création d'un film d'animation comme ce que l'on retrouve au festival international de Rimouski. Doucement, les projets progresseront et prendront forme, car les technologies sont accessibles de plus en plus pour les plus petits au primaire.

Merci!



S'approprier la *Progression*, progressivement

Compte rendu de rencontres initiées par l'AQPF

Suzanne-G. Chartrand *

Constatant que le MELS n'avait pas l'intention de mettre en place un plan de formation pour les enseignants afin de les aider à s'approprier la *Progression des apprentissages*[1], qui est pourtant un document « complément » au programme, puisqu'il considère que cela incombe à ses «partenaires » (les commissions scolaires et les écoles), avec le soutien de l'AQPF, j'ai fait une petite tournée d'information-formation: Québec en novembre 2011, Trois-Rivières en janvier, St-Jérôme, Montréal et Sherbrooke en février 2012. Environ 175 personnes ont participé à ces rencontres : enseignants du secondaire, étudiants en formation des maitres, professeurs et chargés de cours des universités, conseillers pédagogiques de français.

Les thèmes variés ont permis d'aborder la *Progression* de différentes façons : les principes sous-jacents à l'établissement de cette *Progression*; l'illustration de la *Progression* par un mode de discours, la description; par trois genres : l'appréciation d'œuvres littéraires en 2e secondaire, l'article de vulgarisation scientifique en 3e et la chanson engagée en 4e; et par un contenu grammatical : la phrase subordonnée relative (de la 1re à la 5e secondaire)[2].

Le leitmotiv : la nécessité d'enseigner selon une progression spiralaire et pour ce faire de se concerter davantage par niveau, par cycle et par école, étant plus solidaires les uns des autres. Le souhait : que les enseignants abordent moins de contenus superficiellement chaque année et travaillent certains contenus plus en profondeur que d'autres sachant qu'ils permettent d'en fédérer plusieurs autres pour assurer des apprentissages solides.

De façon générale, on peut dire que les participants sont conscients de la nécessité d'une progression pour l'enseignement du français, qu'ils avalisent les orientations du document, bien que certains déplorent le trop grand nombre de contenus prescrits. Tous, par contre, jugent la facture du document rebutante, difficile d'accès autant sur le web que sur le papier.

Chose certaine, la plupart des enseignants attendent des moments collectifs d'exploration et d'appropriation du document dans le cadre de leur travail, mais craignent qu'ils n'arrivent pas ou que ces moments soient bien courts et tardifs.

Bonne nouvelle, toutefois, les membres du comité d'élaboration de la *Progression* rencontreront des responsables du MELS pour apporter des correctifs mineurs et un nouveau document devrait être disponible à la fin de l'année scolaire, en espérant qu'il soit plus convivial. À suivre, donc.

* Didacticienne du français, membre du comité d'élaboration de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011)

1 Cette expression utilisée pour la progression dans toutes les disciplines est inadaptée, car on ne peut établir et encore moins prescrire une progression des apprentissages qui demeurent sous la responsabilité des apprenants. Par contre, on peut répartir des contenus d'enseignement; l'expression *Progression des contenus à enseigner* aurait été plus juste.

2 Tous les diaporamas de ces rencontres ainsi qu'un film sont disponibles sur le *Portail pour l'enseignement du français* (www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca) à l'onglet Progression et sur le site de l'AQPF.

Opinion Opinion Opinion

Opinion

Godelieve De Koninck*

Isabelle Péladeau**

Des ajustements au programme de lecture ? Pour qui ? Pourquoi ?



Ou…Il était une fois une forêt, des arbres, des branches, des feuilles, etc.

Quand vous allez vous promener en forêt, sur quoi s'attarde en tout premier lieu votre regard? N'est-ce pas sur les arbres, leurs branches aux formes diverses puis, sur leurs feuilles de couleur, de texture et de grandeur diverses? C'est ensuite que vous allez observer de plus près un des aspects qui vous fascinent et dont vous voulez découvrir les secrets.

Quand vous lisez, qu'est-ce qui attire votre attention? N'est-pas le texte, cet ensemble de phrases formées de mots, de syllabes et de lettres dont le son est plus ou moins doux, aigu, sec, joyeux, admiratif, etc. La lecture du texte prendra alors tout son sens et vous pourrez y réagir, l'apprécier et l'intégrer dans vos connaissances ou vos rêves.

Cet automne, la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport annonçait quatre mesures visant l'amélioration de l'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Ces mesures sont le fruit d'une collaboration entre la CSQ et le Ministère. Une de ces mesures consiste à des ajustements au programme de français du préscolaire et du primaire. Or, à la lecture des documents produits par les syndicats[1], l'enseignement de la lecture devrait d'abord porter sur le décodage avant de porter sur la compréhension, il s'articulerait de façon mécanique de la lettre, au son, à la syllabe, au mot, ensuite aux phrases et finalement au texte, tout ceci échelonné du préscolaire à la fin du 1er cycle. Cette façon de voir est en contradiction avec une approche équilibrée qui préconise un apprentissage de la lecture qui se fasse d'abord en contexte, à partir de textes signifiants qui servent de base aux apprentissages des élèves tant sur le plan de la compréhension que sur celui du décodage. Nous mettons en doute la pertinence des ajustements proposés par le MELS et du discours syndical au regard de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi nous apportons ici notre point de vue.

1 FSE- La dépêche, novembre 2011; Nouvelles CSQ, été 2011

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture font l'objet de façon régulière de recherches plus ou moins approfondies, de critiques quant à leur mise en œuvre et par rapport aux résultats obtenus par les élèves. Ces résultats sont souvent interprétés selon l'objectif visé : faire l'éloge d'un modèle d'enseignement de la lecture ou le démolir. En lecture, actuellement au Québec, deux modèles s'opposent, le modèle d'enseignement par transmission de connaissances [2]et le modèle simple de lecture tel que défini par Jocelyne Giasson dans son dernier ouvrage[3]. Le modèle de l'enseignement par transmission des connaissances conçoit la connaissance comme une entité statique, située en dehors de l'élève qui doit acquérir des connaissances qui lui sont transmises et enseignées par l'enseignant selon un ordre précis, une étape après l'autre, la tâche étant découpée en petites unités, l'apprentissage se réalise donc par associations et répétitions. C'est le modèle préconisé par la CSQ. Le modèle simple en lecture « *considère que la compréhension en lecture est le fait de comprendre à l'écrit ce que l'on comprend à l'oral* »[4]. Ceci nous amène à penser que deux éléments sont essentiels à la lecture : la compréhension à l'oral et l'identification de mots, un élément propre à la langue écrite. La combinaison de ces deux éléments est essentielle à la lecture dont l'apprentissage ne peut se réduire, même à ses débuts, à l'acquisition d'unités morcelées. C'est ce modèle qui a inspiré en grande partie les concepteurs du programme de français, langue d'enseignement. Anecdote intéressante : lors de nos lectures, nous avons découvert que la méthode appelée traditionnelle proposée en « ajustements » par le Ministère en 2012 a été utilisée jusqu'au XVIIe siècle (Charmeux)[5]. Selon l'auteure, «*On prévoyait alors quatre années d'apprentissage : une pour les lettres, une pour les syllabes, une pour les mots et une, enfin pour les phrases! Cet apprentissage aride était considéré comme une bonne école du caractère… Il y avait certainement d'autres raisons, comme par exemple de décourager ceux que l'on voulait voir abandonner… Savoir lire donne un pouvoir inestimable qu'il ne faut pas mettre entre les mains de n'importe qui!* »

De plus, les résultats des élèves sont souvent décriés dans les médias parce que dans notre société, il est normal de parler de ce qui est fautif ou déficient. Les médias sont avides de nouvelles qui pourraient entrainer des tollés. Les sempiternels reproches fusent : nos élèves ne savent pas lire, les professeurs enseignent mal, etc. Les gouvernements sont très sensibles aux critiques émises dans les médias et réagissent souvent de façon intempestive, sans prendre le temps d'analyser le problème dans son ensemble, et adoptent souvent des mesures inappropriées. Les mesures annoncées cet automne en sont un exemple. Elles font suite à la publication d'un rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) dans lequel on observe une diminution de la performance des élèves québécois en lecture. Suit alors l'annonce de ces mesures pour le moins surprenantes pour ne pas dire incongrues puisqu'il n'est pas possible de les relier à un modèle explicatif du processus de lecture qui reflète les données de recherches récentes. Plutôt, on propose un apprentissage mécanique partant de l'unité la plus petite. On oublie que l'apprentissage de la langue est essentiellement la maitrise d'un ensemble d'éléments sur lesquels il faut travailler simultanément. Les

2 Giasson Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, 1995, p. 21-22

3 Giasson Jocelyne, *La lecture / Apprentissage et difficultés,* Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation, 2011, p. 5 à 7

4 Giasson Jocelyne, *La lecture / Apprentissage et difficultés,* Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation, 2011, p. 5

5 Charmeux, Eveline, *Apprendre à lire : Échec à l'échec*, Éditions Milan, 1998, p.14

ajustements proposés enlèvent à l'apprentissage de la lecture son caractère signifiant et rendent l'acte de lire immensément réducteur.

Qu'est-ce qu'apprendre à lire?

Pour avoir beaucoup travaillé sur l'apprentissage de la lecture dans les premières années du primaire, nous pouvons assurer qu'apprendre à lire, c'est en premier lieu donner du sens à un texte lu ou écouté, qui est composé de phrases, elles-mêmes formées de mots construits de syllabes et de lettres. Il est certain que la conscience phonologique, dont la capacité d'associer les divers sons avec les lettres, les syllabes et leurs diverses orthographes, joue un rôle dans la compréhension en lecture, mais elle n'est pas unique et se fait parallèlement à la découverte des lettres, suivies des syllabes en intégrant celles-ci continuellement dans des mots et des phrases.

Giasson[6], dans son dernier ouvrage, rappelle que de nombreuses études montrent que la connaissance du nom des lettres a une grande valeur de prédiction en ce qui concerne la réussite en lecture. Dans la connaissance des lettres, l'auteure souligne qu'il est important de distinguer le nom du son de la lettre, en fait « *le nom de la lettre sert à désigner la lettre dans toutes sortes de communications alors que le son sert à décoder les syllabes* ». Par ailleurs, l'apprentissage du nom de la lettre aide les enfants à en apprendre le son, car « *la très grande majorité des lettres contiennent le son de la lettre, soit au début, soit à la fin du nom.* ». La grande majorité des classes maternelles commencent par l'enseignement du nom des lettres dans leurs activités quotidiennes. Cet enseignement se fait parallèlement à des activités de conscience phonologique à travers lesquelles est abordé le son de la lettre. En lecture, la lettre est toujours liée à d'autres lettres pour construire une syllabe ou un mot. Elle est donc insignifiante, travaillée isolément et demande à être rapidement intégrée dans un mot, puis dans une phrase et un texte. Pour apprendre à lire, l'élève doit développer les habiletés à identifier les mots et les habiletés de compréhension. Ces deux dimensions doivent être travaillées simultanément. Au fur et à mesure que le lecteur évolue, lorsqu'il a acquis une bonne fluidité en lecture, les habiletés d'identification de mots atteignent un certain plafond, alors que les habiletés de compréhension continuent d'évoluer (Giasson, 2011).

Lire est un phénomène merveilleux dans sa complexité et c'est sur cette complexité qu'il faut travailler. Dit autrement, celui ou celle qui apprend à lire doit considérer ce qui est devant lui ou elle comme un ensemble à découvrir.

Une première étape consistera à saisir l'ensemble du texte (à l'aide d'images ou du contexte). Bien sûr, cet ensemble est composé d'entités plus restreintes mais interdépendantes et il faut voir à ce que chacune d'entre elles soit bien maitrisée. Ainsi, dans la phrase : *Simon, Marie et Isabelle sont des amis*, quel mot l'enfant saisira-t-il en premier? Ce sera probablement «*amis*». Pourquoi? Parce qu'il est simple, facile à décoder et signifiant. Rien n'est plus important que les amis. Ensuite, il sera possible de décomposer ce mot en syllabes, de reconnaitre les lettres et de comprendre les autres mots pour reconstituer l'ensemble du texte et réaliser que lire, c'est comprendre un ensemble de mots, de phrases.

Prétendre qu'il faut commencer la lecture par un apprentissage systématique des lettres et de leurs sons pendant de longues semaines ne peut qu'engendrer ennui et désintérêt pour des enfants qui, nous le savons, sont avides de découvrir le texte dans son entité. Il est certain que certains d'entre eux éprouvant de graves difficultés d'apprentissage devront être soumis à des exercices plus systématiques et fréquents, **mais ces derniers ne devraient jamais être**

6 Giasson, Jocelyne, La lecture- Apprentissage et difficultés, Gaëtan Morin, 2011, 416 pages, p. 72 - 73)

privés de la lecture de textes complets en lien avec le monde qui les entoure et les situations quotidiennes auxquelles ils sont confrontés.

Ce qui se fait actuellement

Les mesures préconisées par le MÉLS font aussi fi de ce qui se fait, en grande partie, présentement dans les écoles, publiques ou privées, comme si les enseignants ne savaient pas comment enseigner la lecture et ignoraient les principes didactiques et pédagogiques sous-jacents à l'enseignement de l'acte de lire.

Tous les manuels scolaires approuvés par le ministère de l'Éducation proposent un cheminement équilibré où les élèves ont de façon systématique des lectures à faire, des exercices liés à ces lectures, travaillant l'un ou l'autre des éléments selon leur pertinence. Ces manuels prévoient des activités d'écriture (rapprochée à la maternelle, plus encadrée en 1re année du premier cycle) qui souvent viennent soutenir les activités de lecture. Une progression, dans la complexité des activités, est prévue, ajustée et évaluée selon le rythme d'apprentissage des élèves. Qu'il y ait des ajustements à faire est monnaie courante, mais cela ne veut en aucune façon dire que tout doit être rejeté pour recommencer à neuf!

Trop de recherches récentes confirment le bien-fondé d'un enseignement qui sait prendre en considération l'avancement ou le piétinement de l'un ou de l'autre élève, le contexte particulier de la classe, l'environnement social (Giasson, 2011, Snow, 2002, Richard Allington et Patricia Cunningham, 2007, 2011) et d'un enseignement qui s'appuie sur les recherches en développement du langage et des habiletés intellectuelles lors de l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2011, Carole Fischer et Denise Doyon, 2011).

Conclusion

Vouloir intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage est louable, mais cela ne voudra jamais dire de limiter leur accès quotidien à des textes qui leur parlent, les font réagir et surtout, attisent leur curiosité et leur désir de maitriser la lecture.

Il ne faut pas oublier que certains enfants arrivent à la maternelle en sachant déjà lire alors que d'autres sont près d'y arriver. Que va-t-on faire d'eux? Leur demander d'être patients? Plusieurs élèves arrivent à l'école maitrisant déjà plusieurs aspects de l'ordinateur, du Ipod ou du Ipad, etc. Ils envoient déjà des courts messages mots par texto. Or, ces mots sont porteurs de sens. Ils transmettent un message ! Ces courts messages peuvent devenir des instruments pour faire saisir l'importance d'employer les bons agencements de lettres, de syllabes, de mots. Les enfants sont très tôt mis en contact avec l'écrit. Il faut partir de leurs acquis et se servir de leur environnement pour les initier à la lecture qu'il ne faut surtout pas réduire à un apprentissage mécanique et décontextualisé.

Lire, c'est s'approprier l'univers. Ne pas savoir lire, c'est ouvrir la porte à l'exploitation, à l'ennui, aux limites intellectuelles, sociales, familiales, etc. C'est pourquoi il est primordial que l'enseignement de l'acte de lire soit fait dans le plus grand respect de ce qui ouvre la voie du succès à cette entreprise. Or, les mesures proposées vont à l'encontre du raisonnable, du réfléchi et des principes psychologiques et pédagogiques les plus élémentaires. Le retour à un balbutiement de lettres et de sons durant une période plus ou moins prolongée sans permettre aux tout-petits de gouter à des textes savoureux, adaptés, créatifs est une aberration.

Nous espérons que très rapidement les pendules seront remis à l'heure et que le bon sens reprendra sa place.

* Orthopédagogue, didacticienne du français et auteure de matériel didactique

** Directrice générale de l'AQPF, orthopédagogue et auteure de matériel didactique

Bonne nouvelle!

Godelieve De Koninck
Coordonnatrice pour les Cahiers

L'introduction de la nouvelle orthographe a créé bien des remous dans le milieu pédagogique comme dans le milieu en général. Peur du changement, désir de rester à une orthographe cimentée dans le temps, bien des critiques ont fusé. Madame Contant est l'artisane par excellence de cette implantation progressive et harmonieuse dans les écoles et par voie de conséquence dans les familles et la société en général. Linguiste reconnue, elle a participé à l'élaboration de dictionnaires et à celle du dictionnaire Antidote. Elle donne des formations un peu partout dans la province. Elle nous fait le grand honneur de participer aux Cahiers ayant accepté d'écrire une chronique pour chaque parution. Nous la remercions vivement.

Chronique orthographique

L'orthographe évolue



Chantal Contant*

Les mots ont diverses origines, et leur orthographe évolue au fil des siècles : c'est un phénomène normal. Ainsi, **les gendarmes** s'écrivait jadis *les gens d'armes* ; le mot **vinaigre** vient de *vin aigre* ; le nom **coutume** a connu une ancienne forme *coustume* avec *s* ; le verbe **coûter** s'écrivait lui aussi avec *s* (*couster*) pendant plusieurs siècles, et on peut l'écrire aujourd'hui **couter**, sans accent, comme **coutume**.

Les changements orthographiques sont progressifs et sont généralement encadrés par des instances francophones. Les rectifications orthographiques de 1990, appelés couramment « la nouvelle orthographe », ont été recommandées par le Conseil supérieur de la langue française. Ce sont les seules modifications officielles reconnues depuis 1932, année de la publication de la 8e édition du *Dictionnaire de l'Académie française*. Les dictionnaires commerciaux et les grammaires scolaires suivent le mouvement : ils intègrent les nouvelles règles et les graphies rectifiées.

VRAI OU FAUX :

1- La plus récente édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (9e édition) signale la nouvelle orthographe.
2- Le *Petit Larousse illustré 2012* donne, sous chaque mot touché, la graphie rectifiée recommandée.
3- Le *Bescherelle L'art de conjuguer* inclut les rectifications de l'orthographe dans ses tableaux de conjugaison et son index alphabétique.
4- Le correcteur du logiciel Word, de Microsoft, accepte par défaut l'orthographe rectifiée et l'orthographe traditionnelle depuis 2007.
5- Les élèves ont le droit de mélanger les deux orthographes dans un même texte sans être pénalisés.

Tous ces énoncés sont vrais. L'orthographe moderne recommandée fait maintenant partie du quotidien et des ouvrages de référence.

* Linguiste, chargée de cours, UQAM [chantal.contant@uqam.ca]



Ateliers de littérature 2012

Isabelle Péladeau*

Littérature et poésie

Prendre le temps, lors d'une fin de semaine de printemps, pour parler de littérature dans un cadre enchanteur, en pleine nature, voilà l'invitation que vous lance l'AQPF. Cette année, les Ateliers de littérature se dérouleront le samedi et le dimanche 26 et 27 mai, dans les Laurentides, à l'Hôtel du Lac à Mont-Tremblant. La montagne, le lac, le ciel bleu de mai, c'est dans cet espace inspirant que les participants auront le plaisir d'échanger autour du thème *Littérature et poésie*.

Depuis cinq ans, l'AQPF organise cet évènement en collaboration avec l'Union des écrivains du Québec (UNEQ). Les Ateliers de littérature comprennent deux volets : l'animation de stages sur l'enseignement de la littérature d'une durée de deux heures et demie chacun et la rencontre avec deux écrivains d'une durée d'une heure et demie chacune.

Judith Émery-Bruneau, didacticienne du français spécialisée dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature et professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais présentera le stage : *Le slam : poésie hypermoderne ?* au cours duquel les participants se questionneront sur le slam, sur la pertinence et l'intérêt de son enseignement pour travailler l'écriture créative, la lecture littéraire et l'expression orale. Ces derniers verront comment le slam permet d'amener les élèves à vivre une expérience de création unique.

Jacques Lecavalier, chercheur en éducation et enseignant de français au Collège de Valleyfield, est le gagnant du Prix innovation en poésie. Il animera le stage *Nelligan en plein cœur / Une approche affective de la poésie.* M. Lecavalier partagera avec les participants la démarche qu'il a entreprise avec ses étudiants pour leur faire découvrir et aimer ce grand poète.

Élise Turcotte a écrit de nombreux recueils de poèmes et plusieurs romans, récits et livres pour la jeunesse dont le journal poétique, *Rose derrière le rideau de la folie*, qui a remporté le Prix littéraire du Gouverneur général en 2011. Cette auteure entretiendra les participants des raisons qui l'amènent à choisir d'écrire un récit plutôt qu'un poème, des présupposés à l'écriture pour des adolescents et des adultes et de la vision du monde, particulière à la poésie.

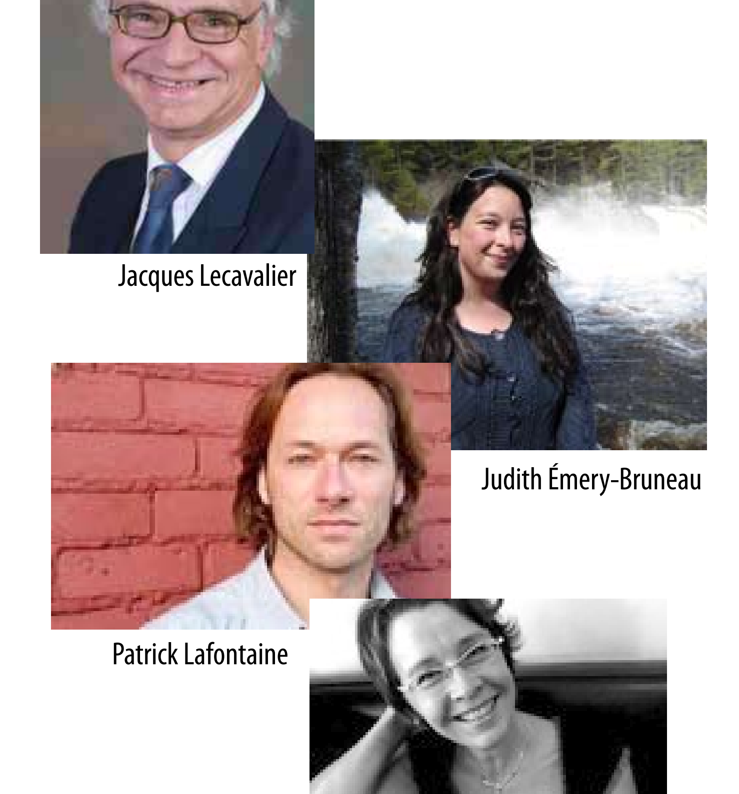
Patrick Lafontaine est professeur de littérature au Collège de Maisonneuve et adjoint éditorial aux Éditions du Noroît. Ce poète a gagné plusieurs prix dont le Prix Émile-Nelligan 1997, pour son recueil *L'Ambition du vide* et le Prix Estuaire-Bistro Leméac 2011 pour son recueil *Grève du zèle*. Il donne comme titre à la rencontre qu'il vivra avec les participants *La mesure de la liberté*. Il souhaite partager avec eux son expérience comme poète et enseignant. M. Lafontaine les entretiendra sur l'écriture poétique qui permet de découvrir des lieux de liberté de la langue. Il présentera comment,

comme enseignant, dans un contexte d'initiation à la poésie, on peut exploiter cet aspect de la pratique en intéressant d'abord l'élève de façon ludique à la poésie, mais aussi, et surtout, en lui permettant de jouer avec les règles linguistiques afin que celui-ci se réapproprie une certaine liberté relativement aux mots. L'animateur proposera diverses idées d'ateliers et quelques avenues à l'évaluation des textes produits par les élèves.

Les Ateliers de littérature sont également un moment de rencontres festives. Les participants partagent les repas du samedi et du dimanche midi. Ils prennent l'apéro ensemble au moment du lancement du Prix des enseignants AQPF-ANEL 2012 et pourraient devenir membres d'un des comités de lecture au sein desquels sont sélectionnées les œuvres primées. Le samedi en soirée, un banquet les attend, l'atmosphère est à la fête, on laisse toute la place à la poésie. Les participants peuvent inviter les personnes qui les accompagnent (famille, conjoint ou conjointe, ami ou amie) à vivre la fête avec tous.

L'AQPF espère vous recevoir nombreux au cours de cet évènement consacré à la poésie et à son enseignement. Inscrivez-vous en ligne sur le site de l'AQPF : www.aqpf.qc.ca

* Directrice générale de l'AQPF



Jacques Lecavalier

Judith Émery-Bruneau

Patrick Lafontaine

Élise Turcotte

Recension

Julie-Christine Gagné*

Falardeau, É., & Simard, D. (2011). *La culture en classe de français. Témoignages d'enseignants.* Québec : Presses de L'Université Laval.



Cet ouvrage rédigé, par deux professeurs-chercheurs de l'Université Laval, Érick Falardeau et Denis Simard, porte sur la formation culturelle des élèves en classe de français. Il s'adresse d'abord aux enseignants de français du secondaire et aux enseignants en formation initiale qui souhaitent se donner des outils pratiques et théoriques pour mieux comprendre et mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement en classe de français. Il devrait également intéresser les formateurs et les chercheurs en quête de données rigoureusement analysées pour documenter et comprendre la complexité des questions liées à une approche culturelle de l'enseignement.

Dans le premier chapitre du livre, les auteurs présentent de manière simple et synthétique le cadre théorique et la méthodologie sur lesquels repose la recherche qu'ils ont menée auprès d'enseignants de français au secondaire. Ils définissent ainsi les notions de « culture » et de « rapport à » et décrivent les trois dimensions du rapport à la culture (subjective, épistémique et sociale) qui ont guidé l'analyse des discours des enseignants.

Le second chapitre, consacré aux portraits de huit enseignants de français qui vivent la culture quotidiennement au sein de leur classe, représente, selon nous, le cœur de l'ouvrage et en illustre toute l'originalité. Les auteurs nous offrent des témoignages authentiques et riches pour appréhender la complexité du métier d'enseignant et de la tâche de « passeurs culturels ». Loin d'y voir autant de petits manuels de ce que devrait être un « bon prof », ces témoignages permettent de mettre en lumière, de façon dynamique, différentes pratiques d'enseignants qui tentent de placer au cœur de leur enseignement la formation culturelle de leurs élèves. L'écriture de style narratif de même que la grande place accordée aux paroles des enseignants rendent vivante la lecture de ces portraits. On y décrit les différents parcours culturels des enseignants, leur vie familiale, leur formation et leur entrée dans la profession, les

rencontres et les lectures qui les ont marqués et touchés, bref un ensemble d'éléments qui ont façonné leur rapport à la culture et qui déterminent la manière dont ils la véhiculent en classe. Si pour certains les pratiques d'enseignement découlent directement d'un rapport affectif à la langue et à la littérature; pour d'autres, elles s'appuient davantage sur des préoccupations sociales, voire même politiques. Prenons l'exemple de Chantale, une enseignante dont le rapport à la culture se vit continuellement sur le mode du combat puisqu'elle doit chaque jour revendiquer la place du français par rapport à celle de l'anglais qui semble être, pour plusieurs collègues de l'établissement où elle enseigne, la voie royale pour la réussite des élèves dans leur vie professionnelle. Cette lutte pour la valorisation du français se transporte dans la classe de Chantale qui souhaite rendre ses élèves conscients des tensions linguistiques qui existent à l'intérieur de l'école et, plus largement, au sein de la société québécoise contemporaine.

Le troisième chapitre de l'ouvrage présente, quant à lui, une synthèse plus critique des pratiques recensées sous la forme de tensions illustrant de manière éloquente les enjeux de l'approche culturelle en classe de français. Les auteurs y font dialoguer leur cadre théorique avec les pratiques déclarées des enseignants en les insérant dans un cadre didactique plus large, et ce, dans le but de faire ressortir celles qui leur semblent davantage susceptibles de contribuer au développement du rapport à la culture des élèves. Ils décrivent, pour ne nommer qu'un exemple, la tension forte qui existe entre deux pôles importants de l'approche culturelle : d'une part, la centration des enseignants sur la capacité réflexive des élèves (comprise comme une mise à distance de la culture), notamment par la médiation des connaissances qui permettent de nommer le monde et, d'autre part, la primauté accordée aux pratiques culturelles de l'élève avec toute l'affectivité qu'elles impliquent. L'analyse des discours des enseignants a permis de comprendre qu'ils considèrent tous de manières différentes ces deux forces en jeu lorsqu'ils abordent la question de la formation culturelle de leurs élèves.

Enfin, dans une quatrième partie conclusive, les auteurs dégagent plusieurs caractéristiques qui leur semblent constituer des repères intéressants pour permettre aux enseignants et aux étudiants en formation des maitres de comprendre et de mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement dans leurs classes. Pour amenuiser la tension décrite plus haut, les auteurs proposent, par exemple, de donner du sens aux savoirs en les articulant à des pratiques culturelles significatives aux yeux des élèves. Cette articulation doit être explicitée par l'enseignant pour renforcer la valeur qu'accorde l'élève aux apprentissages qu'il effectue en classe de français.

En somme, l'ouvrage de Falardeau et Simard constitue un outil précieux et original pour réfléchir à une approche culturelle de l'enseignement, notamment en classe de français. Leur approche dynamique et vivante facilite grandement l'accès à l'analyse de leurs données de recherche qui ne sont pas pour autant moins rigoureuses.

* Professionnelle de recherche, CRIFPE-Laval